

Már most melyik az az *optimális módszer*, amellyel ennek a követelménynek eleget teszünk? *Egyetlen* ilyen eljárást nem jelölhetünk meg, ezért sokszor nagy hibába esnek az *egy módszer* imádói, akik egyetlen *methodus omnes omnia docendi*-re esküsznek és pl. a manuális munkát egyaránt alkalmazzák a fizika vagy a történelem tanításánál. Az alkalmazandó optimális tanítói eljárás ugyanis függ a *tanítás anyagától*, a *tanító egyéniségétől*, a *tanulóktól*, az *osztály létszámától*, a *rendelkezésre álló időtől* stb. Így megkülönböztethetünk *narratív*, *demonstratív*, *spekulatív*, *aktív* tantárgyat, illetve tananyagot, tanítói egyéniséget, tanuló- és osztály-típusokat stb., a szerint, hogy az előadás, a szemléltetés, az okoskodás vagy a cselekedtetés vezet optimális eredményre. A választott eljárás helyességét pedig az *eredmény* dönti el, mert a módszer nem cél, hanem mindig csak eszköz a kívánt eredmény eléréséhez.

Az ilyen elvek szerint működő iskola talán nem lesz tipikusan munkaiskola, de bizonyára *jó iskola* lesz. És végeredményben nem *munkaiskolára* vagy *régi iskolára*, hanem egyedül *jó iskolára* van szükségünk.

Korunk hajlandó a *munkát*, a *cselekvést* túlbecsülni, legfőbb, szinte egyedüli értéknek tekinti. A folytonos sürgés-forgás, a πολυπραγμοσύνη azonban könnyen a lélek mélyebb életének elsekélyesedésére vezet. Éppen ezért a *cselekedtető nevelés* mellett szükséges az *elméltetető, kontemplatív pedagógia* is, mert sok nagy érték van, amit cselekvéssel sohasem érhetünk el.

Somogyi József

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Első közlemény).

A SZEMÉLYISÉG ELEMZÉSE.

F. W. Foerster legújabban Svájcban megjelent művei alkalmat adnak arra, hogy élete művét áttekintsük és szellemi arcképét, legalább néhány vonásban megrajzolhassuk. Különösen a *Régi és új nevelés* (Alte und neue Erziehung, 1936) című összefoglaló munkája ösztönözheti a neveléstudomány kutatóját a fentebb érintett áttekintésre: nemcsak azért, mert ez a munka újra összefoglalja Foerster régebbi, alapvető gondolatait és ez az összefoglalás gondolatrendszerének gyűjtőpontjait még mélyebbről eredő tüzzel hevítve adja elének, hanem azért is, mert ebben a könyvében eddigelé nem tárgyalt, távolabbi kérdésekre is kiterjeszkedik. Hozzájárul ezekhez az indítékokhoz még egy sajátos személyi körülmény is. Ez az, hogy a nagy morálpedagógus jelenleg a számkivetés keserű kenyerét eszi.

Ez a helyzet sokban hozzájárulhatott Foerster stílusművészetének ahhoz a végső elmélyüléséhez, drámai erejének azon fokozódásához, amely legújabb műveit oly tápláló olvasmánnyá teszi, hogy csak a dolgok legerősebb lényegszemléletéhez szokott olvasó tudja őket a szuggesztív elragadtatás veszélye nélkül olvasni. A prófétai

stílus aforizmákban haladó gondolatmenete eddig is jellegzetes sajátossága volt szerzőnk műveinek; a legutóbbiak pátosza azonban minden eddigit fölülmúl. S ennek nem csekély meggyőző ereje van; a kevésbé kritikus olvasót könnyen rabul ejtik az egyoldalúságukban is vonzó gondolatok; viszont épen ez a lelki beállítottság, az emberért, emberiségért s a nevelés tiszta eszméjéért való nagyvonalú élet, mikor magyarázatát adja az igazi eszményi nevelőszemélyiségnek, ugyanakkor közelebb hozza értelmünkhöz azt a problémát is: miért van az, hogy a legnagyobb nevelők írásai nem juthatnak el az exakt tudomány magaslatára? Foerster gondolatvilágát talán legmélyebb alapjaiban ragadjuk meg akkor, ha a fentebb említett jelenségeken túl megkeressük műveinek *világsszemléleti alapjait* s ezeknek a pedagógiai állásfoglalásokhoz és rendszerhez való viszonyát. Minden igazi nevelőt az emberiség tökéletesítésének gondja és szenvedélye emészt; minden igazi nevelőt, különösen a legnagyobbakat az emberiség végső értékei és eszményei kötnek és nyűgöznek le; s ilyen valódi, lelkének legmélyéről a nevelés eszméjének élő íróit látunk Foersterben is. Az ilyen íróknak és az ilyen gyakorlati nevelőknek valóban van — még pedig a szó legnemesebb értelmében vett — „világnézetük“, azaz van összefoglaló képük a világról s benne az emberről, annak rendeltetéséről és hivatásáról s ezt a világképet végső fokon bizonyos értékeszmék határozzák meg. Foerster műveinek tudományos elemzéséhez az első lépésnek abból a kérdésből kell kiindulnia: melyek az író világsszemléletének végső és lényeges összetevői s mily viszonyban vannak ezek az összetevők az ő nevelési követelményeivel és eszményeivel, melyek felé utat mutat? Ezen vizsgálódással együtt fog jární mindjárt kezdettől fogva az a felismerés is, hogy Foerster művei nem hasonlíthatók az experimentális lélektanok vagy pl. az amerikai neveléslélektanoknak exakt eredményeikhez és ezen írók beállítottságához. A kísérleti, természettudományi irányú munkák a neveléstudomány terén is követik az exaktság eszményét és a tényeknek, a törvényeknek, az oktatásnak kísérletekkel vagy megfigyelésekkel ellenőrizhető módszeres útjait járják. Foerster, hasonlóan nagy elődeihez és szellemi rokonaihoz, inkább *értelmezi* a tapasztalat körébe eső jelenségeket, mintsem hogy érdemesnek tartaná velük „experimentálisan“ foglalkozni és laboratóriumokban vizsgálni az emberi lényt és annak viselkedéseit. Nem elvont-kísérleti törvényeket keres, hanem ideális-típusos összefüggéseket s a világ és az ember jelenségeit mély keresztény és tragikus életérzésből kiindulva értelmezi. Mindig a legnagyobb gondok és a legmagasabb eszmék foglalkoztatják, alapvető gondolata az „élettragikum“, mely legújabb munkájában is érdekli (Alte u. n. Erz. 15. l.), továbbá a gondolattól való megváltás eszméje (u. o. 13. l.), s ezen értelmező eszméit „az élet megfigyeléséből“ (u. o.) meríti. Az ilyen értékeszméktől és meggyőződésektől hordozott világsszemléletnek számára minden jelenség nagyon „kifejező“, mély értelmet hordozó látvány lesz s az író a kifejezésre jutott tartalmat nem tudományosan-exakt oknyomozással, hanem bizonyos hasonlósági „értelmezéssel“ találja meg. Foerstert mélyen érző és prófétai lelkülete folytonosan ezen beleérző világértelmezés felé sodorja s ez az irányzat már régebbi munkáiban is érvényesült, különösen akkor, ha egy-egy rendszernek (pl. a szociológiai etikának, vagy dogmatikai tételeknek) áttekintéséről vagy értelmezéséről volt szó. Nála mindenkör a gyakorlati emberismeret és a „propädeutikus lélektan“ van előtérben. Hogy Foerster miképpen szemléli a világot s milyen az ő *filozófiai módszere*, azt szinte valamássalzerűen jellemzi egyik munkájában (Autoritāt u. Freiheit, 56. l.): „Az élet mélyebb kérdéseinek tárgyalásában a tudomány csak látszólag tárgyilagos, a valóságban minden ízében alá van vetve bizonyos alanyi egyoldalúságnak; viszont a vallásos szellem az első látszat szerint szubjektív ugyan, a valóságban azonban a legmagasabb

értelemben objektív, mert ez a szellem a személyi életnek gazdagságából és mélységéből szól, onnan, ahol az egoisztikus korlátozottság megszűnt s ahol az élet egésze s a dolgok lényege jut szóhoz.“ Valóban: „a dolgok lényegét“ Foerster sokszor szinte ösztönös biztonsággal jobban megragadja, mint bármely kísérleti pszichológus. Ez az előny azonban sokszor ingatag alapon áll, mert az intuíció nem hordja mindig magában a logikai igazolást.

Ha már most azt kutatjuk, melyek azok a *végső összetevők*, melyekből Foerster szellemi arcképe kialakul, akkor élethivatásának fejlődésvonalát kell figyelembe vennünk. Irónk első nagy szellemi élménye és ösztönzője az az erkölcsi kultúrmozgalom volt, melyet a szülői ház légköréből örökölt. Ehhez járult később a kereszténység legáltalánosabb eszméinek értékesítése és egyes bölcselek (Nietzsche, Emerson) hatása, melyhez legújabb művében sz. Ágoston és Pestalozzi eszméinek tanulmánya járul. Amerikai tanulmányútjáról különösen a gyermektanulmányozás exakt eredményeinek kritikai szemléletét hozta magával (St. Hall), nem is említve azt, hogy Foerster roppant széleskörű megfigyeléssel mindig a kor ütőerén tartotta kezét s feldolgozta korának minden szellemi megnyilvánulását. A világháború különösen nagy élmény s alakító erő lett szelleme számára s megérlelte benne azon keresztény szellemű pacifizmust és humanitáseszményt, melynek áldozata lett s elhagyva tanszékét száműzetésbe ment. Ha már filozófiai világszemléletének irracionális alapjai is megmagyarázzák azokat az ellenmondásokat, melyeket bírálói találtak műveiben (pl. hogy a kereszténység híve s mégis együtt dolgozott a háborús német kormányzat ellen a szociáldemokráciával; hogy vallásos nevelést sürget és felekezeti szempontból a közömbösségig türelmes; hogy saját katolicizmus felé hajló irányzatából nem vonja le a logikai végső következtetéseket, stb.), még inkább megmagyarázza ezen (néha csak látszólagos) ellenmondásait életének fejlődése. A továbbfejlődés képessége általában a legértékesebb emberi képességek egyike. Azért ebből a szempontból nézve a dolgokat, felmerül a kérdés: Foerster „önellenmondásai“ voltaképpen nem a fejlődésnek szükséges alacsonyabb fokai-e a későbbi, magasabbrendű fejlődés fokaival szemben? Nem vagyunk-e az ő esetleges átalakulásaiban és ellenmondásaiban egy fokozatos kibontakozásnak és fejlődésnek tanúi? És nem maradnak-e alapfelfogásának elemei mindvégig mégis azonosak? Ezekre a kérdésekre a választ Foerster gondolatainak s „rendszerének“ egyes összetevőit vizsgálva fogjuk megtalálni.

ETIKA ÉS LÉLEKTAN.

Foersternek legrégibb és legalapvetőbb írói motívumát az ifjúkor élményvilágában találjuk, az u. n. „etikai mozgalomban“, melynek célja volt a múlt század végén a vallástól és a pozitív erkölcsiségtől elidegenedett tömegeket egy tisztán értelmi etika útjaira visszavezetni. Foerster első nagy munkája, a *Jugendlehre*, ennek a célnak szolgálatában áll. Jellemző azonban irónk alapfelfogására a mindvégig következetesen érvényesülő felfogás, hogy ezt az etikára való nevelést a legszorosabban össze kell kapcsolni az *életismerettel, önmegfigyeléssel és a konkrét pszichológiával*. Az amerikai lélektanban elmerülve, jól látta Foerster, mily fontos a nevelő számára a gyermektanulmány és a gyermeki lélek alapos ismerete; de bizonyosan észrevette az amerikai pszichológiai törekvéseknek egyik nagy fogyatékoságát is, azt t. i., hogy belőlük úgyszólván teljesen hiányzik az erkölcsiség mozzanata. Az etikát szorosan egybekapcsolni a lélektanral ez volt számára az első feladat. Ez a törekvés irónknál abból a meggyőződésből táplálkozik, hogy az erkölcsnek tisztán deduktív és elvont

módszerű tanítása nem vezethet kellő eredményre. Az erkölcsre vezető pedagógusnak nem a törvények és szabályok elvont formuláiból kell kiindúlnia, hanem megfordítva: az embernek és a gyermeknek konkrét élettapasztalatát kell alapul vennie, és ebből kell haladnia, mintegy induktív úton az erkölcsiség elveinek és törvényeinek megértése felé. A *Jugendlehre*, a *Lebenskunde* és a *Schule und Charakter* ennek a módszernek első nagy állomását jelző művek; bennük fel van dolgozva a gyermekek erkölcsi életének nagy induktív anyaga, sokszor gyönyörű példázatokban. Az „induktív módszerek” egyik fontos lélektani eredménye Foerster elmélete szerint a gyermek érdeklődésének oly mértékű munkába hozása, amíg a régiebb, „deduktív” módszerű erkölcsi nevelésben nem igen volt példa. A gyermek mindennapi élettapasztalatából merített példázatok közvetlenül megragadják a gyermek érdeklődését s ezzel elevenné teszik s a gyermek valóságos szellemi tevékenységébe beleszövik az etikai tanításokat. Mily másképpen éli át s értelmezi a gyermek az ő mindennapos élettapasztalatából levont erkölcsi tanulságot az ilyen megvilágítás alapján, mintha egyszerűen csak oda állítjuk eléje az erkölcsi törvény elvont imperativusát! A gyermek maga keresi és találja meg az erkölcsi tanulságot s így saját tevékenységével dolgozik saját erkölcsi tökéletesedésén. Persze, a valódi erkölcsi tökéletesedéshez nem volna elegendő beérnie a nevelőnek azzal, hogy a gyermek érdeklődését felkeltette, induktív úton a gyermek saját tevékenységével őt az erkölcsi norma vagy esemény tudatára ráébresztette s így bizonyos erkölcsi belátásra („appercepcióra”) vezette. Az erkölcsi tudat, a „kellőnek” tudata még nem biztosítja az *erkölcsös cselekvést* és az erkölcsi személyiséget! Ehhez még másra is szükség van. De kérdés: az erkölcsi cselekvéshez szükséges ama többletet miben kell keresnünk? Foerster szerint nagy csatlódás volna azt hinni, hogy az utánzásban találjuk meg az erkölcsi cselekvés igazi rugóját: bármily szemléletesen állítsuk is a gyermek elé az erkölcsi vonzó cselekvést, ez a szemlélet maga még nem kelti fel a gyermek akaratának rugóit; ez csak akkor történik, ha a cselekvés indítékait lefordítjuk a *gyermek motiváinak* a *nyelvére*, még pedig úgy, hogy felhasználjuk az ő mindennapi és természetes életének valódi rugóit. Így kapcsolódik a gyermeklélektan az erkölcsi nevelés módszeréhez; így válik valóban termékennyé a konkrét élettapasztalat és induktív megindulás a nevelő számára. Csak ha a gyermek valódi ösztönéletére, az ő természetes impulzusaira és indítékaira vagyunk tekintettel, juthatunk el az erkölcsi cselekvés kívánt céljához, — ez a *Jugendlehre* korszakának alap gondolata és álláspontja. Meg kell jegyeznünk, hogy ennek az első állomásnak gondolatvilága még kívül áll a keresztény dogmatika és erkölcsstan sugalmazási körén, bár nem áll vele ellentétben. Itt még az erkölcsiség nevelésének tisztán lélektani és szociológiai megalapozása lebeg Foerster szeme előtt s érdemes megfigyelni, mikép hajlik át lassan ez a gondolatvilág a kereszténység felé.

Mielőtt azonban ez az áthajlás beállana, Foerster egy tisztán *etikai erénytan* körvonalait vonja meg s ebben a törekvésében, mint láttuk, az vezeti, hogy a gyermek élményeinek, tapasztalásainak körét túl ne lépje s csak e tapasztalatok tartalmára támaszkodjék. Így keletkezik az erkölcsi erényeknek a következő leltára: az önuralom (ez a legfontosabb erkölcsi tulajdonság Foerster szerint), az öntevékenység, a mérséklet, a felelősségérzés és szolidaritás, a szeretet és engedelmisség, a szociális erények különböző fajtái, a gyengébbek védelme, az alázatosság stb. Ezek azok az „erények”, melyek legközvetlenebb átélés tárgyai lehetnek a gyermek mindennapi életében és amelyeket nem kell valamilyen magas filozófiai elvből eredeztetni (legalább is a gyakorlat számára nem), de amelyek éppen az élethez való közelségük és gyakorlati jelentőségük miatt nagyon fontosak és könnyen felfoghatók. Mindig csak

egy alapelv megvalósulásáról van szó Foerster erénytanában: a növendék lelkében már meglévő („veleszületett“) tendenciákat kell felkutatni — gyermektanulmányozásba kell mélyedni — s ebből meríteni közvetlen útmutatást az erkölcsi cselekvések irányítására.

A régi herbarti alapelv újra éled tehát Foerster erkölcsi nevelésének alapvetésében. Az etika és pszichológia Herbartnál is a neveléstudomány alapvetése gyanánt szolgáltak; Foersternél nem kevésbé. A különbség azonban az, hogy Foerster rendszerében a két tudomány szorosabban és életteljesebben kapcsolódik egymáshoz: a lélektan valóban konkrét lélektanná válik és alkalmassá lesz arra, hogy gyakorlati elveket adjon a nevelés számára. Ezt a konkrét lélektant érdemes közelebből is megvizsgálnunk. Másfelől erősebb hangsúlyt vet Foerster a *„Régi és új Nevelés“* fejtegetéseiben arra, amit ő *„realizmusnak“* nevez: nem más ez, mint harc minden elvont könyvbölcsesség ellen és belemerülés az élet közvetlen megfigyelésébe: Realizmusra kell nevelni gyermekeinket, „korán hozzászoktatni a konkrét, alapos életmegfigyelésre s az innen vonható körülmekintő következtetésre... Iskolaik nem nevelnek gondolkozásra, minden értelmi vezetés ellenére sem. ... Művelt ifjúságunk gondolatai könyvekből vannak merítve s nem az életvalóság feldolgozásából“. (84. l.) Épen ennek a realizmusnak érdekében ajánlja a nevelésben nemcsak az önmegfigyelés és mások megfigyelésének gyakorlatait, hanem mindenekelőtt ennek a kettős működésnek az eredendő zavaró elemtől való megtisztítását. Ez a zavaró elem az önszeretet és az egoisztikus beállítódás, mely csálhatatlanul hamis felfogáshoz és mindenféle élethazugsághoz vezet. A hamis idealizmus: ez az ellensége ma Foerster szemében a szolid és életrevaló erkölcsi nevelésnek.

Bizonyos tévedésre vezető alkalmat lát továbbá szerzőnk a jelenkornak épen azon törekvéseiben is, melyeknek a multban oly nagy tudományos súlyt és jelentőséget tulajdonított az erkölcsi nevelés megalapozásában. E tudomány a gyermektanulmány. A gyermektanulmány jelentősége úgy látszik, bizonyos változáson esett át Foerster értékelésében; a szerző hosszú útát járt be a *Jugendlehre*-től az *Alte und neue Erziehung* írásáig. Míg amott a gyermeklélektan mint kiindulási alap és módszer tűnt fel, a legújabb művében szerzőnk „gyermek (káros) istenítését“ és az ifjúság „abszolúttá tételét“ annak a „modern pszichologizmusnak“ számlájára írja, (Alte u. n. Erz. 68. l.); mely Amerikából indulva ki, a nevelésben más elvet nem ismer, mint az „individualizálást“ (u. o. 58. l.) s mely letérdejl a gyermek mellé, ahelyett, hogy őt magához felemelné és az *erkölcsi törvényekhez* vezetné. Az ellenmondás azonban épúgy látszólagos, mint amilyen illúzió alapszik Foerster kifogása az amerikai pszichologizmus ellen. Foersternek saját eredeti álláspontját megmenti legújabb művének a szintézisre való folytonos törekvése, mely lépten-nyomon feltűnik fejtegetései során (l. az egész fejezetet: „Az ellentétek harca a korszerű pedagógiában.“ 55—60. l. és 60—65. l.: „Notwendigkeit der Synthese“). Régebbi álláspontjával szemben inkább az tűnik fel az olvasónak, hogy e legújabb műve erősen koncentrálna a gondolatok fényét egyes kidomborodó gondolatokra s ezeket éles megvilágításba helyezi. Mint aki már pályája vége felé jár, úgy Foerster is nagy távlatokat fog össze és csak a lényegre szorítkozik; szentenciákban szól és nem törődik a lényegtelen s a távlat nagy vonalaiból kihulló. részletekkel. A *„Régi és új nevelés“* mintegy nagy kockakövekből összeállított építmény s a célja az, hogy ezúttal az *erkölcsi normák* fontossága nyersen hangsúlyozást a nevelésben. Innen van, hogy a gyermektanulmány és az erkölcsi törvények uralmának kérdésében szerzőnk mérlege most inkább ez utóbbiak javára billen. Mindenesetre hasznos lett volna, ha a szintézis

világossága és tökéletessége érdekében nem elégedett volna meg szerzőnk az ilyen tételek kimondásával: „az individualizálás (vagyis a gyermek egyéniségének alapulvetése) nem lehet a nevelés egyetlen elve“ (58. l.), — ami természetes is —, hanem rámutatott volna egyúttal éppen az amerikai nevelésben a gyermeklélektani kutatásokhoz fűződő erkölcsi törekvésekre is, melyek az amerikai pedagógiát is lelkesítik. Éppen a *munkaiskola* céljaival látjuk szerves összefüggésben az erkölcsiségre való nevelést: a pontosság, becsületesség, szolidaritás erényei a munkaiskolában szinte maguktól megvalósulhatónak tűnnek fel (V. ö. *Jaime Castiello*: *Geistesformung*, 1934: 106 kk. ll.). S ha jól megfigyeljük Foerster fejtegetéseit, észrevehetjük, hogy tulajdonképeni kifogása a munkaiskola ellen nem annak állítólagos pszichologizmusa ellen irányul, vagyis nem azt tartalmazza, hogy ez az irányzat mentes mindennemű erkölcsi eszménytől vagy követeléstől — a kifogás más irányú. Szerzőnk voltaképen azt helyteleníti a munkaiskolában, ami mindenestre általában megtalálható az amerikai szellemben, t. i. a *sikerre* való beállítódást. Ha különböztetni kívánunk a „sikerember“ és az „érték emberének“ típusai között, akkor az amerikai átlagembert bizonyára az előbbi típusba kell soroznunk. S ez a beállítódás az, amely ellen Foerster harcot hirdet, mert benne a belső, értékekre törő embertípus veszedelmét látja. Viszont meg kell állapítanunk azt, hogy ennek a „siker-ember“-típusnak kialakulásáért és a nevelésben való érvényesüléseért nem a gyermektanulmány a felelős. A gyermektanulmány ugyanis csak azokat a feltételeket és módszereket mutatja és mutathatja meg, melyek *bármilyen* nevelési eszmény felé vezetnek s annak elérését biztosítani vannak hivatva. Világos, hogy ez az eszmény épűgy lehet a sikernek, mint a belső értékességnek eszménye.

„KONKRÉT LÉLEKTAN“

Foerster lélektani szemléletének legszínesebb és legmeggyőzőbb rajzát éppen a *Régi és új nevelés* egyes fejezeteiből meríthetjük (l. különösen „Az elvont és konkrét lélektan c.“ és „Az ifjúkor lelki zavarainak leküzdéséről“ szóló fejezeteket). Ami írónk pályája kezdetétől fogva mint vezető motívum folyton át- meg átszötte gondolatvilágát, a legutóbb megjelent művében mint leszűrt élettapasztalat, mélyen megalapozott tétel mint plasztikus, szinte önmagától értetődő igazság lép elénk. Ez a tétel így fejezhető ki: Van egy elvont, az élet megismerésére és önismeretre alkalmatlan, „tudományos“ lélektan s kialakítható egy másik mély önismeretre és a valószínű emberi cselekvések igazi megismerését közvetítő, konkrét lélektan; s ha azt a kérdést vetjük fel, az emberek nevelésében vajjon melyikre támaszkodhatunk, nem kétséges a felelet: csakis a konkrét lélektan útmutatásaira! E tételt mélyreható szuggesztív erővel fejtik ki a *Régi és új nevelés* idézett lapjai (72 kk.).

A valódi lélektani megismerés nem az „általános lélektan“ kézikönyveiben van meg s nem onnan meríthető, hanem az emberek cselekedeteivel való benső megismerkedésből: minden tudományos ismeretkritikával ellenkező illúzióban ringatóznak azok, akik a filozófus tudósoktól várják az ember lelki életének valódi megismerését; ezzel az optikai csalódással ellentétben az élet gyakorlati ismerői, „a tapasztalt lelkiatyák, a művelt orvosok és a született pszichológusok“ közvetíthetnek csak valóban termékenyítő hatású lélektani ismereteket és felvilágosításokat. Kik azok s hol vannak a valódi „kísérleti“ pszichológusok? — kérdi Foerster s feleletül összehasonlítja *Payot* akaratannevelését szent Ágoston vallomásaival. Ez utóbbiak konkrét élete, akarati küzdelmei a „kétféle akarát“ harca egymással, az életrajz drámai

elevensege mennyivel közelebb hozza hozzánk az akarás valódi természetét, mint az az elvontságokban mozgó akaratlélektan, melyet Payot nyújt! E meggyőződés annál közelebből érinti Foerster egész beállítódását a végső kérdések irányában, mivel szent Ágoston „két (egy jó és egy rossz) akaratról“ vallott felfogása, majdnem fedi Foersternek, már első műveiben kialakult és később egyre jobban kidomborodó vezető eszméjét: a „kettős énné“ (a központi és mellékes énné) gondolatát.

Az élettapasztalatokból megtermékenyített, élményeken nyugvó lélektan és emberismeret értékét senki sem vonhatja jogosan kétségbe s csak méltányolnunk lehet Foerster panaszát, mikor a nevelők lélektani iskolázottságában oly nagy hiányosságokra mutat rá. Valóban, a szokványos lélektani kézikönyvek elvontsági között elikkadni látszik a valódi lélekismeret; lehet 400 oldalas „pszichológiai“ kézikönyvet írni a nélkül, „hogy a benső valóságot megközelítettük volna“. Ez a kiáltó hiányosság és az erkölcsi nevelésre való elégtelenségük vezette rá bizonyára Foerstert, a *pszichoanalízis* érdemeinek ismételt mérlegelésére. A pszichoanalízis szemmeláthatóan ugyanazon gondolatirányba esik, mint amelyben Foerster művei mozognak: a lélek valódi mélységeinek megismerése itt is a cél és az ebből eredő pszichoterápia. Mikor tehát a lélektan helyét kutatjuk Foerster elméleti gondolatai között, meg kell világítanunk a pszichoanalízisre vonatkozó állásfoglalásait is. Nem szükséges külön hangsúlyozni, milyen ingert és izgató elemet jelentenek Freud gondolatai erkölcspedagógusunk számára, kit a lélektanból is csak az érdekelhet, ami közvetlenül irányítást ad a lélek vezetésére. Ennek a vonzó ingernek Foerster sokszor és szívesen enged és számtalan összehasonlítást végez a pszichoanalízis és a saját felfogása közt. Ha végig kellene vezetni Foerster összes művein azt a gondolatot, mikép viszonylik szerzőnk lélektana a pszichoanalízishez, nagyon terjedelmes dokumentációt kapnánk. E helyett csak a legutóbbi mű néhány idevonatkozó tételét említjük fel (Alte u. n. Erz. 80, 84, 103, 147, 184 II.), s bennük egyúttal a végső összefoglalást és állásfoglalást keressük. Foerstert titkos belső rokonság fűzi a pszichoanalízishez és ennek számtalan helyen adja műveiben tanujelét. Elismeri pl., hogy a lélekelemzés elmélete mennyire előmozdítja az önismeretet és az emberismeretet; a felszínen mozgó ismeretek helyett „mélységlélektant“ ad, a lélek mélyeibe vezet, ha nem is jár mindig helyes úton s ha eredményei szűk területre érvényesek is, az elv mégis a mélybehatólás elve, Foerster alapgondolataival teljesen rokon. Szerzőnknek is legkedvesebb gondolatai közé tartozik az, hogy az életbe lépő fiatalembert fel kell világosítani arról a sok illúzióról és önmegtévesztésről, mely azokat fenyegeti, akik nem foglalkoznak komolyan az emberi természet tanulmányozásával. Önismeretre törekedni annyi, mint saját cselekedeteink igazi indítékait önmagunk előtt felfedni s rájönni indítékainknak felületességére, ilyen szuggesztióból való eredetére, hiuságunkra, gyengeségeinkre stb. Abban is igazat ad a pszichoanalízisnek szerzőnk, hogy rámutat: mily sok ideges zavar, betegség és érthetetlen erkölcsi zavar származik sok esetben a gyermek- és ifjúkor meg nem gyógyított lelki sebeiből, ki nem egyenlített konfliktusaiból. Módszelet szükséges tehát, hogy a gyermekek lelkét felszabadítsuk az érzelmi és emlékezeti „komplexek“ hatása alól és képessé tegyük őket, hogy élményeiket helyes távlatban és ressentiment nélkül szemléljék. És ennél a pontnál válnak el a pszichoanalízis elméletének és Foerster felfogásának útjai egymástól. Helyesen mutat rá Foerster, mily termékeny a pszichoanalitika kérdésfeltevése; de a *megoldás módszereit* már nem helyeselheti s ebben egyet is érthetünk vele. Rámutat a pszichoanalízis nagy elterjedtségére s ennek okát abban látja, hogy korunk elveszítette a lélek

felsőbbrendű erőibe vetett hitét és ezeknek uralmát: éppen ezért a tudatalatti rétegeknek és az altest ingereinek (Unterbewusstsein, Unterleib. I. Alte u. u. Erz. [184]) esik zsákmányul. Keyserlingre hivatkozik, mikor a pszichoanalízis kiegészítését és eredményes továbbvezetését az „analízisfeletti” lélekmegismerésben látja és követeli. Ez annyit jelent, hogy az emberi lélek *valódi* megismerésében a pszichoanalitika egyoldalúságai helyett a teljes és mindenoldalú szemléletre lehet csak támaszkodnunk. Amit Kantra mondottak, hogy t. i. őt megismerni annyi, mint meghaladni — áll a pszichoanalitikára is. És hogy mily egyoldalúságok és hiányok mutatkozhatnak a pszichoanalízisben, az különösen az Oedipus-komplex szexuális értelmezésében válik világossá. Foerster célja az, hogy a pszichoanalitikában rejlő igazság-magvat kiemelje, azt „analízisfeletti”, mindenoldalú lélektani megismerés világosságába emelje, feltételezett szexualitásától megtisztítsa s a gyermek és szülő közötti viszonyt helyes lélektani értelmezés színvonalára juttassa: „a lényeges itt a tekintélyi összeütközés” a fiú és az atya között; „az erotikum” (inkább a nemiség) „nem játszik itt semmi szerepet, még gyermekkori emlék alakjában sem”, épúgy mint ahogy a serdülés sem pusztán a nemiség kitörése, hanem mindenekelőtt a személyiség, a férfiúi aktivitás és önuralom kiütközése; ebből származnak gyakorta tragikus összeütközések a családban, melyek néha az egész életet elsötétíthetik” (106—107 ll.) Ezt a helyes és egységes lélektani megismerést követi aztán Foersternél a lélekgyógyítás azon módszeres elveinek levonása, melyek közvetlenül erkölcspedagógiává szélesednek: ezek szerint a nevelés ereje abban a szoktatásban áll, hogy a mindennapi élet kis terheit és folytonos összezsapásait legyőzve, nagy dolgok elviselőivé válhassunk. Így válik a helyes önismeret „önmegváltássá” s mások megismerése, az emberismeret lélekgyógyítássá.

A KETTŐS ÉN ELMÉLETE

Foerster lélektani kiindulása különösen a *Nevelés és Önnevelés* c. munkájában vált termékennyé. Itt fejlődött tovább a Jugendlehre alap gondolata és csúcsosodott ki a „kettős én” elvévé, melyen Foerster egész *jellem- és akaratnevelési elmélete* nyugszik. Mielőtt gondolatvilágának egyéb összetevőivel foglalkoznánk, szükséges, hogy a „kettős én” problematikájával megismerkedjünk, mert az idetartozó eszmék egyenes folytatásai az alapul választott lélektani szempontnak. A „kettős én” eszméje azonban magában foglalja Foerster jellem- és akaratlélektanát is. Felmerül tehát a kérdés, melyek ezen jellemlélektan főbb tételei s hogyan érvényesülnek szerzőnk mai álláspontján?

„Az akarat (I. Erziehung und Selbsterziehung 124.) az *összléleknek a funkciója*. E meghatározással szorosan összefügg Foersternek a *jellemről* való felfogása. A jellem „nem valami egyszerű dolog, hanem adott lelki tendenciák ellenmondásos sokasága”. E tendenciák egyéniségünk veleszületett örökségei és éppen ezért változtathatatlanok, mert működésük tendenciája állandó. Mi következik ebből az akarat befolyásolhatóságára nézve? Nyilvánvalóan az, hogy e tendenciákat sem kiirtani nem lehet, sem működésük törvényei nem változtathatók meg, csupán működtetésük vagy háttérbe szorításuk, szóval időbeli megjelenésük szabályozása áll hatalmunkban, egyéb semmi. (U. o. 18. l.) A nevelő előtt mindig növendéke lelkének olyan képe áll, mely a tudatba lépő és benne érvényesülő lelki tendenciák pillanatnyi konstellációjából szövődik össze. A jellemnek ez a meghatározása tagadhatatlanul bizonyos determinisztikus színezetet nyer az „alaptendenciák” változhatatlansága miatt,

mely Foerster elméletének egyik főbb pszichológiai tétele. E tendenciákkal szemben a nevelőnek csak egy lehetősége van és pedig ez a válogatás lehetősége. A kiválasztás ezen elve alapján a nevelő bizonyos tendenciákat, hajlamokat meggátolni törekszik, másokat pedig elősegít s ezáltal a növendék pillanatnyi lelki életét meg tudja változtatni. (U. o. 19–20 ll.). Mikor a nevelő növendéke egyéni lelkiéletét ilyen formán megváltoztatja, mintegy benne pillanatról pillanatra új meg új konstellációkat hoz létre, akkor tulajdonképp nem tesz egyebet, mint amit a sors, ez a legnagyobb kiválasztó hatalom állandóan űz velünk: külső hatásaival majd megerősíti egyes cselekvési tendenciáinkat, majd kirobbantja őket, majd visszatemeti lelkünk mélyébe.

Az akarat- és jellemnevelésnek az előzőkben két alapelve foglaltatik: az egyik *tendenciák adottsága*, a másik *a korlátozott kiválasztás elvének* volna nevezhető. A kiválasztás bizonyos körön belül minden esetre sok lehetőséget feltételez. A növendék lelkében előállható pillanatnyi konstellációk száma ugyanis rendkívül nagy lehet s ezért fölmerül a kérdés, mely jelentkező tendenciákat kell a nevelőnek kiválasztani és felkarolnia s viszont mely tendenciákat kell a tudatalatti tétlenségére kárhoztatni? E kérdésre a harmadik elv felel, melyet a kettős én elvének nevezhetünk. Foerster ugyanis vallásfilozófiájának és ettől vezetett tapasztalatainak mélyéből „a középponti és periferikus én” különbségét állítja oda, mint az erkölcsi nevelés egyik legalapvetőbb vezető gondolatát. A középponti én, vagy másképp központi akarat az ember jobbik énjé, az az én, mely bennünk mélyebb, szellemibb igazibb, értékesebb, azonos azzal a megtisztult személyiséggel, mely bennünk adottság is meg eszmény is egyszerre. Vele szemben áll a periferikus én és akarat, mely az ösztön-életből táplálkozik, melynek birodalmához tartoznak az értelem vezetése alól kibújó, pusztá reflexek és automatizmusok, a szabadon csapongó indulatok s a tudatalatti lelki élet egész országa. E két én folytonos küzdelemben áll egymással s világos hogy a nevelésnek Foerster szerint a középponti ént kell uralomra segítenie a periferikus énnel szemben. Nem szükséges külön kiemelnünk a kettős én elméletében, mily régi, az evangéliumokból és szent Pál leveleiből kiinduló felfogás éled újjá Foersternél. Az a további kérdés merül itt fel, mi a kriteriuma annak, hogy valamely cselekvési, viselkedési tendenciánk a szellemi énhez tartozik? Világos, hogy a kettős én megkülönböztetése nem annyira lélektani, mint inkább erkölcsfilozófiai értékelésen nyugszik, amelynek gyökerei Foerster vallásfilozófiájába nyúlnak vissza. A keresztény etika értékei, eszméje, „Krisztus keresztjének szeretete”, a jó és rossz között való keresztény-dogmatikai megkülönböztetés adja meg a tartalmat annak a centrális énnak, melynek mélyebb igazolását már nem valamely filozófiai rendszer, hanem a vallásos gondolat felsőbbisége adja meg. Másfelől félreismerhetetlen itt a kapcsolat a pszichoanalízis eszméivel is. Freud is két ént választ szét egymástól s a felsőbbrendű én erkölcsi cenzurája adja meg nála az erkölcsi élet kulcsát. Azonban, míg a pszichoanalitika szerint a felsőbbrendű én — a jelentkező vágyakat visszafojtva, — sok lelki bonyodalomnak és idegzavarnak okozója lehet, addig Foerster a legtisztább és legegészségesebb, legeszményibb és legbiztosabb vezérlő erőt látja benne.

Az akarat és jellemnevelés *feladata* e szerint abban áll Foerster felfogása szerint, hogy a növendék központi, magasabbrendű énjét a periférikus, alsóbbrendű én fölé emeljük és ezzel őt önuralomra segítjük. Mint minden nevelésnek, ennek is meg vannak a maga *módszerei* és Foerster két ily módszert ajánl: az *akaratinspiráció* és *gyakorlás* módszerét. A gyakorlás ismét kétféle lehet, a lelki élet dinamikájának megfelelően: a tettenergiában való gyakorlás és a gátlási energiák gyakorlása. (Erz. u. Selbsterz 123 s. k. ll.) Az inspiráció s a kétféle energia gyakorlása együttesen egy „ak-

tivizmus“ rendszerét adják. Az aktivizmus a nevelésben új és szervező helyet s erőt biztosít, nemcsak az életnek és az elanyagiasodott civilizációnak ingereivel szemben, hanem az egyén hivatásából fakadó mindenféle kísértéssel szemben (Erz. u. Selbsterz. 6.)

Foerster már régebbi műveiben is rámutatott, mily hatalmas eszköz a nevelő kezében az akaratnak eszményi sugalmazása, ami tulajdonképpen nem más, mint hogy az értelem elé oly magasztos eszméket és eszményeket állítunk, amelyek belső értéküknél, vagy egyéniségünkre tett különös hatásuknál fogva akaratunkat magukhoz ragadják. Az akarat inspirálása tehát azon a titkos kapcsolaton alapszik, mely bizonyos gondolati tartalmak és érzelmi, törekvési világunk között fennáll, s amelynél fogva amaz inspiráló értékeszméket és eszményeket valóban „*idée-force*“-oknak lehetne nevezni. Foerster rendkívül sokra tartja az eszmék ezen hatalmát felettünk, („*die aktive Kraft der geistigsten Motive*“; Erz. u. Selbsterz. 129.) azért sajnálatosnak találja, hogy a mai pedagógia oly kevésbé aknázza ki a bennük rejlő indítéknyújtó hatalmát. Az igazi nevelés nem elégedhetik meg pusztán egyes mozgási központok elszigetelt gyakoroltatásával, módszerünk nem lehet az, hogy ily gépies gyakorlatokban kimerüljünk és megmerevedjünk; az *egész* lelket kell felemelni, önmagába szállásra és koncentrációra készíteni azáltal, hogy fölemelő igazságokat közlünk vele. Az igazi akaratnevelés és akarterősítés Foerster szerint sohasem merülhet ki szórványos akaratgimnasztikában: csak a lélek legmélyebb mozdulásaiból származik igazi eszmény akkor, ha az életnek nagy és mély értelmet adunk. Foerster az akarat inspirációjáról való meggyőződésben úgy áll előttünk, mint egy modern Sokrates, ki rendületlenül hisz a szellem világából merített értékes hangulatok akaratmegindító és cselekvésmeghatározó erejében!

E pontban természetesen az a kérdés merül fel, melyek azok az eszmék, melyeknek „ily magukkal ragadó koncentrációs erejük“ van? Foerster maga mutat rá, hogy az inspirációs módszernek szükséges előfeltétele, az *ideálról való biztos tudásunk*, vagyis az *etika*. Az etikának tehát ugyanaz a helyzete Foerster pedagógiájában is, mint Herbartnál: „*alaptudománya*“ a nevelés elméletének, belőle származnak a „koncentrációs erejű eszmék és eszmények“. *Etikai rendszert* Foersternél hiába keresnénk; csupán körvonalai és egyes gócpontjai emelkednek ki előttünk abból a szinte prófétai gondolatáramlásban, mely műveiben csapódik le. A koncentrációs erejű eszméknek a következő jellegzetes vonásait találjuk Foersternél. Legfontosabb az, hogy „*a szellem világából*“ kell származniok. Ez azonban csak formai megjelölése a kívánt eszméknek, de nem adja meg azoknak tartalmi mozzanatait. Tovább kell kérdeznünk tehát, melyek ezek az értékeszmék a maguk konkrét alakjában? Van-e Foersternél a fentebbi meghatározás mellett további tartalmi megjelölésük is? E kérdésre Foerster válasz gyanánt a vallás igazságaira utal bennünket. Az akarat inspirációja ugyanis csak örök és megingathatatlan igazságokból sugározhat elő, oly igazságokból, melyek az embert a véges és mulandó fölé emelik s melyek kiirthatatlan gyökere a léleknek legmélyebb tapasztalataiban van ott, ahol a lélek az örökkévaló dolgokkal érintkezik. Az embernek tehát ez örök igazságokból kell aktivitását megindítani, nem pedig saját elemi ösztöneivel szövetkezni.

Az inspiráció mellett a jellem- és akaratnevelésnek a *gyakorlás* Foerster szerint a második eszköze. A *tett-energia gyakorlása* elsősorban arra irányul, hogy a lélekben meglevő erőket *valóban működtesük*, mozgásba hozzuk. A gyakorlás második célja az, hogy tudásunk könnyen és gyorsan cselekvésre váltódjon át. A gyakorlás harmadszor arra való, hogy jó feltételeinket, elveinket minden külső és belső ellenállás legyőzésével céltudatosan és ingadozás nélkül megvalósíthassuk. — A gyakorlás

második faja, a *gátlási energia pedig ellenállásunkat* növeli a külső és belső világ számtalan ingerével szemben, a lemondásban és önuralomban treníroz s megoltalmaz bennünket attól, hogy ösztöneink reflexmozgásai el ne borítsák felsőbbrendű énünket (Erz. u. Selbsterz. 147.)

A kétféle gyakorlás közül az utóbbi, a gátlásokban tevékeny energia érdemel nagyobb figyelmet. A gátlás-energia természetesen egészen más akaratú működésekre s erőkre vonatkozik, mint a tett-energia: csak a periférikus akaratéleletet szabályozza, nem a központit, — s jelentősége, szerepe más, mint a tett-energiáé. A gátlások a lelki életben Foerster gondolatai szerint nem jelentik az akaratnevelés legfontosabb pontját; nem a gátlásokban áll az akaratnevelés leglényegesebb s legmélyebb mozanata, — ez másutt van, — hiszen a gátló folyamatok nem tudnak új életforrásokat nyitni a lélekben; jelentőségük azonban mégis igen nagy s ez a következőkben foglalható össze: az aszkézis alkalmas *prediszpozíciókat* teremt a lélekben a szellem uralma számára, mert csak a kifejtett gátlásműködés teszi lehetségessé az akarat szabad mozgását; — öntudatosítja bennünk azt a törekvést, hogy cselekvéseink számára ne külső ingerekben keressünk irányítást, hanem *telkiismeretünkben* s így a gátlások jó segédeszközök az impulzivitás fenyegető tragikumára ellen, mert a pillanatnyi ingerek és azok reflexei közé ékelődve, időt és alkalmat adnak a cselekvés előtti megfontolásra.

A kétféle energia egymáshoz való viszonyából következik, hogy a tett-energia gyakorlása csak a gátlások rendszerének teljes kifejlesztése után lehetséges. Ha ez az előfeltétel megvan, akkor az akarat közvetlen gimnasztikájának is meg kell indulnia. S érdekes: amennyire ellenzi Foerster egyébként az „elszigetelt” akaratgyakorlást, ép annyira pártfogolja a tett-energia működtetését, mikor az *önuralom* eléréséről, az önlegyőzésről és önmegtagadásról van szó. Majdnem egyes „elszigetelt” gyakorlatoakat ajánl — az *Erziehung u. Selbsterziehung*-ban mikor a pontosságban, a figyelem koncentrációjában, a zavaró körülmények között való munkás kitartásban, a munkásságra való nevelésben, a ritmikus gimnasztikában stb. látja és ajánlja azokat az eszközöket, melyek közvetlenül a központi ész tett-energiáját foglalkoztatják s fejlesztik. Ezek az elemi gyakorlatok egyrészt az önlegyőzésre kényszerítik az embert, — tehát közvetlen jellemnevelői céljuk van, — másrészt pedig előkészítik arra, hogy a lelki élet magasabbrendű tevékenységeiben is rendet és mérsékletet tartson s a kormányt kezéből ki ne engedje.

A gyakorlás módszerének azonban szintén van egy nélkülözhetetlen elméleti előfeltétele. Valamint az akarat inspirációja nem állhat meg az ideálról való tiszta tudás (az etika tudománya) nélkül, épúgy nem lehetséges gyakorolni a kétféle lelki energiát az *emberi természetről* való tudás (a lélektani tudomány) nélkül. Lássuk, hogyan rajzanak Foerster gondolatai az emberismeret-pszichológia témája körül.

A nevelőnek elsősorban „realistának” kell lennie, emberismeretében nem szabad illúziókat táplálnia. (*Erziehung u. Selbsterz.* 10 l) Ez annyit jelent más szóval, hogy a legpontosabb ismeretet kell szereznie az egész emberi természetről s a növények individualitásáról; csak így tudja ugyanis mindig a legmegfelelőbb eszközt megtalálni a nevelés céljának elérésére. Az egész ember ismeretéhez tartozik a „külső” természet megismerése mellett a „belsőé” is. A modern pedagógusok s pszichológusok úgy viselkednek, mintha a külső ember ismerete már elegendő volna a neveléshez s elhanyagolják a lélek belső életének kutatását; így aztán a nevelésben könnyen utópiák és illúziók rabjává lesznek. E téves irányzat okai Foerster szerint mélyen a mai téves világnézetbe nyúlnak alá. A modern ember a külső világ tech-

nikai s tudományos meghódítására fordította minden erejét s e miatt a belső élet megfigyelésére nem maradt ereje, vagy ha maradt, az sajnálatosan visszafejlődött.

Mindezek a gondolatok újra megjelennek az előtt, aki az *Alte und neue Erziehung* fejtegetéseit olvassa; a különbség talán csak abban mutatkozik, hogy ebben az utóbbi munkában a régi gondolatok és elvek megegyeszerűsödve, elmélyítve, mintegy a lényegesre leredukálva és sok elmélkedés és szenvedés tűzében megedzve tűnnek elénk. A „kettős én“ ellentéte helyett inkább az *önuralom* nevelésének és a *nagy erényekre kis jelentőségű dolgokkal való rávezetésnek* elveivel találkozunk itt. Fichte egyik mondását idézi szerzőnk, mikor a nevelés lényegéről elmélkedik: „Nevelni annyit tesz, mint az embernek alkalmat adni a tökéletes önuralomra és arra, hogy szellemi erejének tökéletes urává válhasson.“ (133. l. és 174. l.). Az erkölcsi nevelésnek egésze nem merülhet ki egyes speciális rendszerekbe való értelmi bevezetésben, hanem mélyreható és átfogó nevelésre van szükség, ha eredményt akarunk elérni; erkölcsi gyakorlatokkal (hallgatás, böjt) kell megedzeni a fiatal nemzedéket, hogy úrrá lehessen ösztönéletén: „uralkodni a pillanaton annyi, mint uralkodni az életen.“ (143. l.). A kettős én elméletében a periférikus résznek szerepe is új és éles megvilágításhoz jut: ismételten utal Foerster arra, hogy nem az alacsonyabbrendű ösztönök gyengítése, vagy kiirtása a nevelés célja, hanem az önuralom és kormányzás biztosítása ezek felett. Valamint a hajó akkor kormányozható legjobban, ha nagy szél vagy mozgatóerő hajtja, ép úgy legsikeresebben az a személyiség nevelhető, akinek erős ösztönélete van (158. l.). Ezeken kívül ismét előtérbe lép egy régi gondolat: a *jellemnevelés* eszméje, mely az önuralom és a kettős én minden tételét egybefogja. A jellemalakítás Foerster szerint nem annyira a módszeres pepecselésen fordul, mint inkább azon, hogy egész nevelésünket megingathatatlan életelvekre és alapigazságokra építsük, hogy egyetlen nagy életcél tűzzünk ki világosan és határozottan magunk elé s ezekhez törhetetlenül ragaszkodjunk (67. l.), mert az (erkölcsi) jellem nem egyéb, mint az életíránynak céltudatossága, elszántsága, egységessége (178. l.), vagyis az a felsőbbrendű én, mellyel a korábbi művekben annyiszor találkoztunk. Az egyszer kitűzött, átfogó életcél ad tartalmat ennek a felsőbbrendű ének és ad értelmet az egyes erkölcsi erényeknek is, melyekre növendékeinket rávezetni akarjuk (179. l.). A nevelő itt választás előtt áll: ha nem lebeg előtte egy legfőbb életcél, mely felé minden nevelését irányítja, akkor az egyes erkölcsi eredményeknek nincs igazi életük. Lehetséges, hogy a nevelő elérhet bizonyos eredményeket, pl. a bátorságra, az áldozatkészségre, a rendszeretetre, kitartásra, kötelességtudásra rávezette növendékeit — mégis minden jó szokás végül is hamis célok (hiúságok) szolgálatába is szegődhet. Csak „a felsőbb és az alsóbb világ“ közötti alapvető, végleges és döntő választás ad mindezeknek mélyebb értelmet, egységet és valódi értéket, s e választásnak mindenben (nevelőben és növendékben) szükséges aktusát sürgetik a Foerstertől is bámulattal emlegetett szent Ignác lelkigyakorlatai. A kettős én elmélete tehát lényegében megmaradandó Foerster jelenlegi állásfoglalásaiban is; de kiteljesedett és a jellemnevelés elméletévé élesedett. Ennek a fordulatnak a következményeként jelentkezik Foersternél néhány kitűnő karakterológiai szempontnak felmerülése is. Fentebb rámutattunk szerzőnkkel arra, hogy nem annyira az egyes erények vagy jellemvonások fontosak az erkölcsi nevelésben, hanem az a személyiség egész, melybe ezek beleszővődnek, s melynek végső céljától értelmet nyernek. Ez a megállapítás az egyes jellemvonásoknak mintegy „karakterológiai helyére“ és szerepére vonatkozik. Egy más helyen a jellemvonások okainak feltárásával foglalkozik szerzőnk s ebben is kiváló karakterológiai éleslátást árul el. Nem ezen szavakkal, de lényegében azt a

gondolatot fejt ki, hogy ugyanazon viselkedésmód (pl. a hazugság) a legkülönbözőbb okokból eredhet; aki tehát a szimptomakezelés helyett az okok megszüntetésének álláspontjára akar helyezkedni a jellemnevelésben, annak meg kell ismernie a lehető okok számtalan eshetőségét, észre kell vennie, melyik ezek közül a valódi ok a szóban forgó személyiségben és csak azután határozhatja el magától a bajnak gyógyítására. Tudnia kell pl., hogy a hazugságoknak sok esetben az élet igazi értékeinek félreismerése az oka, az előnyök és hátrányok téves felbecsülése; és ebből a tudásból megint arra fog következtetni a nevelő, hogy a legnagyobb erő a nevelésben a vallás, mely szuverén ítéletet mond ki igaz és hamis értékek, valódi haszon és álszolgák minden esetében s rámutat arra, hogy a hazugságok mély okai nemcsak a félszeg és hiányos önellenőrzésben keresendők, hanem sokkal mélyebben: „a meg nem váltott életösztönökben“ (182. l.).

A fentebbi fejtegetések, mint az kiérezhető a gondolatok tendenciáiból, egy láthatatlan, de biztos nehézkedési középpont felé vezetnek s ez a középpont: a kereszténységből merített világszemlélet és erkölcsi rendszer egésze. Foerster neveléstudományi gondolatvilága határozott fejlődésvonalat mutat ezen világszemlélet egyre hathatósabb érvényesülése felé. Amint az időben s a történelmi tapasztalatokban előrehaladunk, azon mértékben válnak egyre élesebbé, határozottabbá Foerster gondolatrendszerében a keresztény eszmék körvonalai, annál jobban koncentráliódik minden gondolata és értékelése a kereszténység erkölcsi alapeszméi köré. A következő közleményünk Foerster legújabb művének éppen ezt a vonatkozását, a mai nevelésnek keresztény életszemlélethez való viszonyát törekszik vizsgálat tárgyává tenni.

Várkonyi Hildebrand

Néhány megjegyzés az óra-vázlatokhoz*)

Ezekben a sorokban nem szándékozom az óra-vázlatok szükségességének, céljának kérdésével foglalkozni. Gyakorlati feladatot tűzök magam elé: hogyan készüljünk óráinkra, hogy azokat az 1935: VI. t.c.-hez kiadott végrehajtási utasítás 33.—35. §-aiban részletezett irányelvek szerint tarthassuk meg? Az elméleti meggondolásokat bizonyára elvégezték akkor, amikor — véleményünk szerint igen indokoltan — elrendelték az óra-vázlatok kötelező készítését. Nyíltan meg lehet mondani, hogy az ország tanársága vegyes érzelmekkel fogadta ezt az intézkedést, bántotta, hogy nélküle-rőla határoztak és befejezett tények elé állították. Ha így is volna, még akkor sem árthat a kérdést minél gyakrabban felvetni és széleskörű vitát szítani. Hiszen minden tanárnak az a törekvése, hogy tanításában megfeleljen azoknak a szempontoknak, amelyeket fenti Utasítás az iskolalátogatók megfigyelései számára előír. Ennek elengedhetetlen alapfeltétele azonban, hogy ezekhez a szempontokhoz alkalmazkodva készítsük óra-vázlatainkat.

Jól tudjuk, hogy az oktatói munka eredményessége nem csupán az óra-vázlat jóságán múlik, hanem sokkal inkább a megvalósított óra-

*) A cikket a szerző 1936 novemberében küldte be.